

Bordás Andrea

A SZITUATÍV TANULÁS SZEREPE A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉBEN

Jelen tanulmányban a szituatív tanulás elméletét használom elméleti keretként ahhoz, hogy a tanárok hangja megszólalhasson, és mindezzel betekintést nyerjünk a pedagógusok gondolataiba arról, mit is jelent és hogyan valósul meg szerintük a szakmai fejlődés egy drámapedagógiai képzés, képzéssorozat révén. A tanulmányban azt vizsgálom, mi teszi hatékonnyá egy drámapedagógiai műhely keretében megszervezett továbbképzéseket. Számtalan pedagógus-továbbképzéssel foglalkozó tanulmány (Lieberman 1990; Little 1992; Samaras et al. 2008; TALIS 2009; Ceglédi 2012) kiemelte már a továbbképzések erőnyeit és hátrányait. Ezeknek az eredményeknek a tükrében fordult a figyelem épp a gyakorlatközösségek, a tanuló szakmai közösségek felé, ugyanis bebizonyosodott ennek a továbbképzési formának a szakmai megerősítő jellege (Samaras et al. 2008; Olivier–Hipp–Huffman 2003; Stoll et al. 2006; Stoll–Louis 2007). Ezekben a közösségekben alapvető fontosságú a szituatív tanulás, hiszen a tanuló szakmai közösségekben a pedagógusok a tanulást magát tapasztalják meg. Egy ilyen tanuló szakmai közösséget, a Nagyvárad Dráma-műhelyt, valamint egy valaha Szatmárnémetiben működött dráma-műhely mai állapotait és a két városban szervezett drámapedagógiai továbbképzéseket, a képzések során szituatív tanulást veszi górcső alá a tanulmány.

A SZITUATÍV TANULÁS ELMÉLETE

A szituatív tanulás elmélete egyike azoknak a szociokonstruktivista tanulás-elméleteknek, amelyek a radikális konstruktivizmussal szemben nemcsak az egyén, de a közösség szerepét is hangsúlyozzák a jelentésalkotás folyamatában (Lave–Wenger 1991; Rogoff 1995). Ezekben az elképzelésekben

az egyéni megismerési, fejlődési folyamatok mindig beágyazódnak a közösségek tanulásába, tudásába. A tanulást közös konstruálásként értelmező Vigotszkij (2000) számára elsődleges jelentőséget kapnak az interakciók és az interakciók során használt kulturális eszközök, közülük is kiemelten a nyelv, ami maga is egy sajátos szociális, kulturális, történeti folyamat eredménye. A tanulás szituatív elméletét többen (Parker – Goicoechea 2000) nemcsak új elméletnek, de új paradigmának gondolják, amelynek új ontológiai és episztemológiai alapjai legalább annyira különböznek az eddigiektől, mint annak idején a konstruktivizmus a viselkedéslélektantól. Lave és Wenger (1991) a szituatív szemlélet híd szerepét hangsúlyozza a fogalmakkal manipuláló kognitív és a tapasztalatot előtérbe állító behaviorista nézőpont között. A részvétel a szituatív szemlélet központi fogalmaként egyesíti az eddig szembenálló entitásokat (Brown – Collins – Duguid 1989).

A szituatív tanuláselmélet kidolgozásához nagymértékben hozzájárultak az összehasonlító kultúraközi kutatások, annak (újra) felfedezése és hangsúlyossá válása a pszichológiában és más társadalomtudományokban is, hogy tudásunk, tanulásunk nemcsak helyzet-, de kultúrafüggő is (Cole 2005). Jean Lave 70-es években kezdett antropológiai kutatásai a hétköznapi tanulás, megértés szituatív jellemzőire fókuszáltak (Rogoff–Lave 1984; Lave 1997). Lave egészen más szempontból igyekszik megérteni a tanulás folyamatát, mint a neveléstudomány képviselői: az eltérő tanulási kontextusokat, a különböző helyzetekben megvalósuló tevékenységeket helyezi kutatása fókuszába, és az egyéni tanulási folyamatnak a kulturális, társadalmi és történelmi meghatározottságát, valamint ezek kölcsönhatását elemzi. Értelemzése sokszorosan kötődnek szociológiai, tudásszociológiai, antropológiai, etnográfiai elméletekhez: Habermas társadalom- és beszédaktus-elméletéhez⁵, Polányi Mihály⁶ és Mannheim Károly⁷, Pe-

⁵ Habermas (2011) a kommunikációs közösséget helyezi az individuum helyébe mint értelemmeghatározó közeget

⁶ Polányi (1994) szerint a kultúra, a vallás, a nyelv vagy a tudomány révén olyan konceptuális sémákat használunk a mindennapokban, amelyeknek nem vagyunk tudatában, de nagyrészt behatárolják gondolkodásunkat. A szocialitás kis köreinek elméletében a nyelv és a tudás 'helyi tradíciókban' való fennmaradásáról beszél. Szerinte a mesterségbeli tudás, a hozzáértés, ami ezeknek a közösségeknek fontos jellemzője csakis tanonckodás formájában valósulhat meg, vagyis a tudás elsajátításához elengedhetetlen a személyes találkozás, az utánzásnak egy olyan speciális formája, amelynek során a mester bevonja a tanítványt a magasabb, bonyolultabb képességeket igénylő tevékenységbe, aki ezeknek a részvételeknek a során tanul.

⁷ Mannheim szerint a társadalmi lét és társadalmi helyzet nagyban befolyásolja a tudás keletkezését, tartalmát, a tudás formáját (Karácsony 1995)

ter Berger és Thomas Luckmann⁸ tudásszociológiai elképzeléseihez, Garfinkel⁹ etnometodológiájához vagy éppen Gadamer és Geertz hermeneutikai szemléletmódjához.¹⁰ A tanulás ebben a szociológiai-antropológiai értelemezésben a szocializáció természetes következménye, ami a megélt tapasztalaton és a körülöttünk lévő környezeten, a környezettel létesített kapcsolatainkon múlik.

Lave munkatársaival a hétköznapi életben vagy egy mesterség fortélyainak elsajátítása közben megvalósuló tanulást vizsgálta. Mindeközben olyan tanuláselméletet dolgozott ki, amely a tevékenykedés közben létrejövő tudás természetét magyarázza és azt a folyamatot, ahogyan az emberek valamilyen tevékenység gyakorlása közben társas közegben náluk hozzáértőbb mesterek segítségével és az őket körülvevő kultúra által meghatározott módon tanulnak (Lave 1997; Lave – Wenger 1991). A tanuláshoz szerintem nem feltétlenül szükségesek a formális keretek, mindig megtörténik, ha egy helyzetben, csoportban részt vesz valaki. Azáltal, hogy az ember részt vesz a társas környezetében, egyúttal képessé válik a kultúra által meghatározott következő tevékenységekben való részvételre. Az egyén, a társas és a kulturális környezet egy egészet alkotnak, egyik sem létezhet a másik kettő nélkül (Rogoff 1995). Az egyén azáltal, hogy részt vesz a mindennapi szociokulturális cselekvésekben, egyúttal részt vesz a közösség kultúrájában, a folyamatos kulturális jelentésalkotásban.

A szociokulturális cselekvéseket és a fejlődést, amihez ezek a cselekvések hozzájárulnak Rogoff (1995) három szinten látja elemezhetőnek és értelmezhetőnek: individuális, interperszonális és közösségi/szervezeti szinten. Ezek a szintek egybeszövődnek, egyszerre vannak jelen, hatnak egymásra, a fejlődés pedig mindig abba konkrét szituációba ágyazott, amelyben létrejön (Putnam – Borko 2000). A továbbiakban a három szintet Rogoff (1995, 2005) munkái alapján mutatom be.

⁸ Peter Berger és Thomas Luckmann *A valóság társadalmi felépítése* címen megjelent írásukban a társadalom mindennapi tudását vizsgálták, azt az emberi tudat termékének tekintették. (Karácsony 1995)

⁹ Garfinkel szerint az emberek folyamatos cselekvéseik, interakcióik révén teremtik meg a saját valóságukat, azt a társadalmi struktúrát, amiben élnek. A társadalmi világot a magyarázatok (interpretációk) hozzák létre. (Karácsony 1995)

¹⁰ Gadamer (2003) és Geertz (2001) szerint különböző hagyományokhoz csatlakozva a társadalmilag elfogadott, létrehozott jelentések befogadása soha nem magányos tevékenység, hanem mindig társas helyzetben történik egy nyelvi értelmező közösségben, dialógusban; vagyis a megértés egyfajta kommunikatív konstrukció, aminek a során az ismert valóságot beszélgetés közben újrakonstruáljuk

Individuális szinten az egyén a tevékenységekbe való bevonódás révén olyan képességekre, tudásra tesz szert, amely lehetővé teszi számára azt, hogy a későbbiekben ő maga változtassa meg a szituációt, amelyben él, tevékenykedik. A fejlődés individuális szinten inkább *létrejövés*ként értelmezendő, mint elsajátításként. Határozottan szembeállítja az individuális szinten megvalósuló tanulást az interiorizáció fogalmával, az ugyanis azt feltételezné, hogy a külső valóság belsővé válik, birtokunkba vesszük, itt pedig nem erről van szó. A hangsúly magán a létrejövés folyamatán van, nem az eredményen, annál is inkább, mert végleges eredmény nincs, hiszen az egyén újabb és újabb szituációkban mindig változik. Ez a dinamikus folyamat eleve adott azáltal, hogy szociokulturális cselekvésekben veszünk részt. Az újabb és újabb társas helyzetekben való részvétel hozzájárul ahhoz, hogy az egyén átértelmezze saját felelősségét azokban a helyzetekben, amelyekben részt vesz. Mivel maga a folyamat kerül a középpontba, az adott helyzetben egyszerre vannak jelen az előzetes szituációk során szerzett tapasztalatok, de az elkövetkező helyzetek céljai is. Ezek mind rávetítődnek az épp aktuális szituációra. A gondolkodás, a reprezentáció, az emlékezés, a tervezés olyan aktív folyamatok, amelyek összekötik a jelent a múlttal és a jövővel. A résztvevők *egyéni megértésbeli változása* meghatározza a következő alkalmak *egyéni erőfeszítéseit*, a *bevonódás* mértékét. Ezen a szinten az identitás kialakulása és változása tanulmányozható.

Interperszonális szinten a kulturálisan strukturált tevékenységekben nemcsak a társak, de a társadalmi, kulturális értékek is irányítják az ember fejlődését. Ezt nevezi Rogoff irányított részvételnek. Az előző szinthez képest itt már nemcsak a helyzetben vállalt felelősség megtalálása vezethet fejlődéshez, hanem a folyamatos kommunikáció is. A másokkal való interakcióban, mindig új tudás jön létre, mert a fogalmakat, tudást a különböző élettörténetekkel, tapasztalatokkal rendelkező jelen lévők az adott helyzetben újraértelmezik, újraalkotják. Tehát nem arról van szó, hogy az egyik fél többet tud, a másik kevesebbet, és a többlettudást átadják, hanem arról, hogy az adott helyzetben, kommunikáció révén teremtik meg a megértés közös alapját. Ezekben az új fogalmakban maga a szociokulturális környezet is tükröződik, hiszen a fogalmak, amelyekkel operálunk, szociokulturális általánosítások. Ebben a helyzetben a kommunikáció involváltságot, erőfeszítést feltételez az egyénektől a nézetek összeillesztése érdekében. Az összeillesztés pedig nem egyszerűen az is-

meretek, a megértés elemeinek összegyűjtése, valamilyen kognitív séma szerinti rendszerezése, hanem valami új létrehozása, ami minőségileg más, mint az egyének tudásának összege. *A résztvevők azáltal fejlődtek, változtak, hogy részt vettek a helyzetben, közösen létrehoztak valamit, együtt teljesítettek egy feladatot.*

A közösségi szinten az adott közösség kultúrájának sajátosságai tanulmányozhatók. Egy kulturális produktumnak, szokás- és értékrendszernek a megtanulása és/vagy megváltozása, megváltoztatása állhat a vizsgálódás középpontjában ezen a szinten. A tanonckodás mint az itt megvalósuló tanuláshoz a metaforája azt jelenti, hogy az újonnan belépő fokozatosan kezdi megérteni és használni az adott kultúra kognitív eszközrendszerét. Ezek pedig mint az adott kultúra kumulált bölcsességének tükrözői, egyúttal magukban hordják használatuk során az egyének individuális bölcsességét, tapasztalatait is. Jelentésük viszont nem változatlan, hanem társadalmi egyezkedés, megegyezés eredménye. Lave és Wenger (1991) gyakorlatközösségeknek nevezte azokat a szakmai közösségeket, amelyekben a gyakorló szakembereket nemcsak látszólagos közös vagy hasonló feladataik kapcsolják össze, hanem hiteik, nézeteik szövevényes hálójában is, ami alapvető ahhoz, hogy megértsék, mi az, amit csinálnak (Brown–Collins–Duguid 1989). A tanuló szakmai közösségek, a gyakorló szakemberek csoportjai azért fontosak, mert ebben a közegben szociális támogatással történik meg az enkulturáció. Ezen a szinten a *közösségi, intézményi, társadalmi szokásokat és ezek öröklődését* lehet vizsgálni.¹¹ A részvétel ezen a szinten kreatív erőfeszítést feltételez a résztvevőktől abban, hogy megértsék a társadalmi történéseket, és hozzájáruljanak a társadalmi aktivitáshoz.

PEDAGÓGUSOK SZITUATÍV TANULÁSA TOVÁBBKÉPZÉSEKEN

A szituatív tanulás egyik legfontosabb színtere kétség kívül az az oktatási intézmény, ahol a pedagógus a munkáját végzi, az(ok) a gyerekcsoport(ok), ahol tanít. A szakmai fejlődéssel foglalkozó szakirodalomban épp ezért vál-

¹¹ A periférikus résztvevő legitimizálásának modelljét és a gyakorlatközösség fogalmát Lave és Wenger (1991) ennek a harmadik szintnek az alapján alkotta meg.

tak egyre értékesebbé azok a próbálkozások, amelyekben az iskola szervezeti működését erősítik meg pl. szakmai fejlesztő/tanuló közösségek révén (lásd pl. önfejlesztő iskolák, szakmai fejlesztő iskolák). Jelen tanulmány azonban a továbbképzések világára mint olyan terepre koncentrálnak, amely éppúgy hidat követhet a neveléstudományok elméleti elképzelései és a mindennapi pedagógiai gyakorlat között, mint a szituatív tanulás elmélete a kognitív és a behaviorista tanuláselmélet között.

A szituatív tanulás elveit a pedagógusképzésre, továbbképzésre alkalmazva olyan képzési rendszert kapunk, amelyben a gyakorlat és az elmélet szorosan összekapcsolódik, a pedagógus azáltal tanul meg tanítani, hogy aktívan részt vesz a tevékenységekben. A pedagógusok szakmai fejlődését nemcsak a mindennapokban, de a továbbképzéseken is a szituatív tanulás teszi igazán hatékonyá (Putnam – Borko 2000). Számos külföldi kutatás (Little 1992; Abdal-Haqq 1995; Foulger 2005; Stoll et al. 2006; Lieberman–Miller 2008) bizonyítja, hogy a szakmai fejlődésben azok az osztálytermi, helyzetbe ágyazott tanulási szituációk és azok a továbbképzések, gyakorlati közösségek a leghatékonyabbak, ahol a pedagógusok lehetőséget kapnak a szituatív tanulásra, a továbbképzésen elsajátítottakat saját osztályaikban, gyerekközösségeikben kipróbálhatják, és közben, utána szupervíziószerű támogatást kapnak a képzőktől (Ceglédi 2012). A gyakorló pedagógusok, miután kipróbálták az új módszert, alkalmazták a pedagógiai kultúra számukra új eszközzé válását a képzés vezetői segítségével gyakorlati tudásukat megfelelő általánosítások elvégzésével elméleti szintre emelhetik. Az elméleti szintre emelésben nélkülözhetetlen szerepe van a pedagógusok interakciójának, kommunikációjának. Tapasztalataik megbeszélése, az általános jellemzőkre irányítják a figyelmet, segítenek megérteni az alkalmazott módszert, eszköz-működés-módját, felfedik a nézetrendszer mélyrétegeit. A saját tapasztalataik folyamatos egyeztetése, összeillesztése által így létrehozott új tudás aztán beépül környezetük pedagógiai kultúrájába. A gyakorlat és elmélet összefonódása során így jutunk el a szituatív tanulás individuális rétegétől az interperszonális, részvételen alapuló tanuláson keresztül a közösségi szintig.

Egyéni szinten a legtöbb tanulmány (Swan, K. et al. 2002; Lowery 2002; Pitsoe–Maila 2013) a reflexivitás fontosságát hangsúlyozza, hiszen az egyén megértésében bekövetkezett változás felismerése tulajdonképpen az önreflexió következménye. A pedagógusok ugyanúgy tanulnak meg új módszereket, sajátítanak el új nézeteket, mint a tanulók. De a szitua-

tív tanulás akkor lesz igazán hatásos, ha a tanultakat tudatosítják, kognitív szinten elemzik. Ez viszont interperszonális közegben valósul meg a leghatékonyabban a továbbképzéseket követő megbeszélések, de a folyósón, kávészünetekben folytatott baráti-szakmai csevelések is remek alkalmak az új tudás létrehozására. Nagyon hatékonyak bizonyulnak azok a továbbképzések, szakmai fejlesztési elképzelések (TALIS 2009; Ceglédi 2012), amelyek lehetőséget adtak a pedagógusoknak az új módszer, szemlélet kipróbálására, gyakorlatba ültetésére, majd pedig egyfajta szupervízióra (pl. szakmai tanuló közösségek, gyakorlatközösségek, tanításművészet, tanórakutatás). Az egyéni erőfeszítés, bevonódás itt nemcsak a továbbképzés zárt terében és idejében valósult meg, hanem a hétköznapi tanítási gyakorlatot is képes volt megváltoztatni.

A pedagógusok szakmai tanulásának kezdete egyéni szinten egy olyan helyzet, amely során a továbbképzésen a képző valós helyzetet teremt, nemcsak elméletben beszél egy újfajta szemléletről, módszerről, hanem lehetőséget ad ennek a szemléletnek a megélésére, érzelmi és értelmi szintű megértésére, a módszer vagy szemlélet hatásának vizsgálatára. Nem elhanyagolandó tény az sem, hogy ezeket a helyzeteket a pedagógusok a továbbképzések alkalmával soha nem egyedül élik meg, hanem mindig olyan társas környezetben, amely folyamatosan értelmez és reflektál önmagára, szakmaiságára. Ahogy több magabiztosságot és kontrollt szerez a tanuló pedagógus, a közös konstruáláson alapuló tanulás egy autonómabb fázisa következik, amikor az újonnan belépők elkezdenek cselekvően részt venni a kultúrában. A társas hálózat, ami körülveszi őket, segíti őket abban, hogy elsajátítsák az adott tudományterület, jelen esetben egy újfajta szemlélet, módszer eszköz- és nézetrendszerét, ugyanakkor esetleg új jelentéseket hozzanak létre. Az együttműködés, a nézetek, gondolatok folyamatos egyeztetése, összeillesztése ebben a fázisban azért fontos, mert ezáltal jön létre az új tudás.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A pedagógusok szakmai fejlesztő közösségeiben megvalósuló szituatív tanulás tanulmányozásához egy 2013-2014-es tanév első félévében végzett drámapedagógiai alapú akciókutatás szolgáltatta az adatokat. A kutatás Nagyváradon és Szatmárnémetiben folyt egy-egy drámapedagógiai továbbképzés keretében a résztvevők tudtával és beleegyezésével.

A kutatás során a művészet alapú oktatáskutatás elveit követve olyan művészi kifejezésformákat hívtam segítségül, mint a rajz és a dráma. A szakmai életutat végigkövető, önreflexióra serkentő drámapedagógiai elmekkel tűzdelt foglalkozás (A tér amiben élünk) után, részben arra reflektálva készültek el a tanulmányban elemzett fókuszcsoporthoz tartozó interjúk. A foglalkozás során használt művészi kifejezésformák a kutatás folyamatában nagy mértékben elősegítették a bizalomteli légkör megteremtését, a résztvevők önreflexióját, az interjúalanyok valódi hangjának megszólalását.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban a továbbképzések résztvevőivel mondhatni arányosan vettek részt a pedagógusok, Szatmáron 18-ból 4-en, Nagyváradon 92-ből 20-an (Nagyváradon értelemszerűen három fókuszcsoporthoz tartozó interjú készült a foglalkozásokat követően). A fókuszcsoporthoz tartozó résztvevőkre személyesen kértem meg mindenkit. Volt, aki nem vállalta az interjút, de akadt olyan is, aki a többiek hatására csatlakozott a csoporthoz. A már említett négy interjú mellett az elemzésbe bevontam azt a próbaintervjút is, amit ugyancsak nagyváradon, drámapedagógiai képzéseken gyakran megforduló pedagógusokkal (szám szerint 6-tal) készítettem. Habár ezt a próbaintervjút nem előzte meg a már említett drámapedagógiai foglalkozás, az alanyoknak az interjú bizonyos pontjain ugyanazokat a feladatokat kellett végrehajtaniuk, majd ezekre reflektálniuk, mint azoknak, akik a továbbképzés drámafoglalkozásán vettek részt. Így az öt interjúban összesen 30-an vettek részt.

A fókuszcsoporthoz tartozó résztvevők valamennyien Romániában kisebbségi sorsban élő, magyar nemzetiségű pedagógusként dolgozó tanítónők, óvónők, illetve tanárnők. A résztvevők a két megye (Bihar és Szatmár) különböző oktatási intézményeiben dolgoznak, ugyanakkor életük fonala a kisebbségi lét sajátosan beszűkült társadalmában sokszor sokféleképpen találkozik (pl. többen voltak ugyanannak az intézménynek a tanulói, esetleg oktatói; de ha színházba, koncertre mennek, akkor is valószínűleg találkoznak egymással, sőt az egyik interjúban egy anya és lánya is –mindketten pedagógusok – részt vettek). A fókuszcsoporthoz tartozó résztvevők valamennyien olyan pedagógusok, akik rendszeresen vesznek részt továbbképzéseken. Még a legfiatalabb, pályakezdő (2-3 hónapja tanító) pedagógusoknak sem a kutatásnak is alkalmat adó drámapedagógiai képzés volt az első továbbképzésük, amelyen részt vettek. A Nagyváradon készült négy interjú résztvevői valamennyien szorosabban vagy lazábban kapcsolódnak a Nagyvá-

radi Drámapedagógiai Központ helyéhez.¹² Jól elkülöníthetők közöttük a gyakorlatközösségek szakirodalmából is ismert résztvevői körök: a mag, az aktív tagság, a periférikus résztvevők és a kívülállók (Lave – Wenger 1991; Bordás 2011, 2012). A Nagyvárdi Drámapedagógiai Központ bemutató tanulmány (Bordás 2012) alapján az interjúalanyok túlnyomó része (84,61%-a) a két legnépesebb tagsági körből, az aktív tagságból és a periférikus résztvevőkből került ki. A szatmáriak szintén vettek már részt drámapedagógiai képzéseken, eleve azokat hívták meg a képzés szervezői, akik évekkor ezelőtt a drámapedagógiai képzések állandó oszlopos tagjainak számítottak. Hozzájuk csatlakoztak azok az új érdeklődők, akik a főiskolai/egyetemi képzés alatt találkoztak a drámapedagógiával. Az interjút megelőző foglalkozás hangulatteremtése mellett az ismeretségeknek ez a szorosabb köteléke mindkét helyszínen kezdetektől erősítette a bizalmi légkört, így mindenki őszintén vállalhatta gondolatait, érzéseit. Ugyanakkor a többiek korlátozó-ellenőrző szerepe kettős hatást váltott ki (Vicsek 2006): a szakmabeliek elvárásainak való megfelelés beindította a homlokzatvédelmi mechanizmusokat, de korlátokat is szabott a túlzott homlokzatépítésnek. Ezek a mechanizmusok sokkal erőteljesebben működtek a nagyvárdi interjúkban.

Az elemzés kritikai, hermeneutikai szemléletben (Foucault 2000; Geertz 2001; Szabó 2003; Bordás 2011b) készült, fokozott figyelmet fordítottam a dialógusok során kialakuló közös jelentésekre, ezeknek a jelentéseknek a kialakulására. A hangzó szöveg átírása után keletkezett 135 oldalnyi szöveget az Atlas.ti 7 program ingyenes verziója segítségével elemeztem. A szövegeket kisebb egységekre bontottam, és egy elsődleges tematikus kódolást alkalmaztam, majd a fentiekben vázolt elméleti keret alapján kirajzolódó kódrendszert vetítettem a szövegre, amely segítségével alapvetően három szinten (egyéni, interperszonális, közösségi) tudtam értelmezni a tanulási folyamatokat és a drámapedagógiához valamint a tanuló szakmai közösséghez kapcsolódó fogalmak körét. Jelen elemzésben viszont terjedelmi korlátok miatt főként a drámapedagógiai foglalkozások során egyéni szinten megvalósuló szituatív tanulásra fókuszálok.

Az idézett szövegeknél nagyrészt megtartottam az eredeti átírást, csak a megértést gátló, a verbalitásból fakadó elemeket iktattam ki. A kivágásokat (...) valamint a megértést segítő hozzátoldásokat (így) jeleztem.

¹² A Nagyvárdi Drámapedagógiai Központ 1996 óta évente 1-2 továbbképzést, szakmai napot szervez, amire hazai és külföldi (főként magyarországi) drámapedagógusokat hív meg.

SZAKMAI FEJLŐDÉS A SZITUATÍV TANULÁS EGYÉNI SZINTJÉN

A drámapedagógiai képzések során megvalósuló szituatív tanulást vizsgálva az látható, hogy minden interjúban nagyon erőteljesen van jelen a szituatív tanulás egyéni szintje, vagyis az individuális fejlődés, a folyamatos változás, a pedagógus identitás folyamatos alakulása. Ez egyszerre jelent személyiségbeli és szakmai változást, fejlődést. Az interjúk lehetőséget adtak a meglerdezetteknek arra, hogy megfogalmazzák, újrafogalmazzák saját szakmai identitásukat, kijelöljék azokat az értékeket, hárvonalakat, amelyek hétköznapi cseledeteiket, pedagógusi munkájukat meghatározzák.

A romániai drámapedagógiai képzéseken jelen lévő pedagógusok saját idejüket és pénzüket nem sajnálva vesznek részt a képzéseken, a szakmai fejlődés szükségességébe vetett hitük tulajdonképpen a részvételük alapja. Szinte minden interjúban negatív előjellel a drámapedagógiai és más hasonló képzésekkel (pl. élménypedagógia) ellentétben jelenik meg a papírért végzett továbbképzés motívuma annak hangsúlyozásaként, hogy a jelen lévő emberek nem külső hatásra, hanem belső meggyőződésből képezik tovább magukat:

„Ide nem azért jön az ember, hogy egy papírral több legyen, legalábbis én, de szerintem mindenki, hanem hogy igenis tanuljunk valamit. Egy ..., igenis olyan plusszt ad, amivel te több tudsz lenni, te többet adhatsz a gyermeknek. És tehát nem azért jössz, mert muszáj részt vened, hanem mert szeretnél jönni, szeretnél részt venni, hogy ezt is (megtanuld), te is épülj, és hasznosítsd a tudásod.” (40 éves óvónő)

A fejlődés személyes és szakmai oldala folyamatosan összefonódik az interjúk szövegében, egymást kölcsönösen meghatározó, egymásra kölcsönösen visszahatótényezőkként körvonalazódnak. Magára a szakmai továbbképzésre sokan azért jönnek, hogy lelkileg feltöltődjenek, hogy „jól érezzék magukat”, ugyanakkor a továbbképzésnek többek között ez az energetizáló hatása az, ami aztán a mindennapi tanítási gyakorlatban segíti a pedagógusokat. A szakmai tapasztalatok gyűjtése és a személyiségfejlődés, önmaguk karbantartása, ugyanolyan fontosságú ezeken a képzéseken. Nehéz eldönteni a kettő között az elsőbbséget, hiszen maguk a pedagógusok verbális szinten alig tesznek lé-

nyeges különbséget a két oldal között. A képzésen való részvétel motivációjáról érdeklődve legtöbbször a következőkhöz hasonló válaszok születtek:

„Nagyon szeretek ide járni, mert mindig jól érzem magamat, és nagyon, nagyon tudom hasznosítani a munkámban, és nyitottá tett a dráma, tehát úgy az egész tanításban.” (44 éves óvónő)

„Ez tényleg egy feltöltődés, egy kikapcsolódás is egyben amellet, hogy tanulok.” (38 éves tanítónő)

Az interjúk szövegének mélyebb elemzése viszont egyértelművé teszi, hogy a résztvevők sokkal fontosabbnak tartják saját pedagógus identitásuk megerősödésében a drámapedagógiai képzések személyiségfejlesztést célzó (ún. közvetett) hatásait, mint a szakmai képesség- és tudásgyarapítást célzó (ún. közvetlen) hatásokat. Közvetlen hatásként értelmezhetjük azoknak a képességeknek, annak a tudásnak a fejlődését, amelyek szorosan hozzákapscsolódnak a pedagógusok pedagógiai/drámapedagógiai tudásához, pl. új oktatási-nevelési nézetek („a katedra mögül kijöttünk a gyerekek közé”), módszerek, eszközök, munkaformák („feltöltöm magam játékokkal”, „színesíteni a tanmenetet valami plusszal”, „a hagyományos keretek felbontása”, mesefeldolgozás a drámapedagógia módszereivel, drámapedagógiai konvenciók alkalmazása) megismerését, de olyan képességeket is mint a kreativitás, a különböző helyzetekre való gyors reagálás, improvizálás. A szorosan vett szakmai (drámapedagógiai) tudáson túl azonban egyértelműen fontosabbnak tartották a résztvevők a közvetett hatásokat: az önbizalom és a magabiztosság növekedését, a másokkal való kapcsolatteremtés fontosságát, a jóllétet, az önfejlesztést, ön- és társismeretet, az érzelmek kifejezését, a felszabadultságot, a feltöltődést, az újtás bátorságát, a kiegyensúlyozottságot. Ez mennyiségileg és minőségileg is bizonyítható: többször és előbb említették ezeket a hatásokat, és intenzívebb pozitív érzelmi töltés jellemzi ezeket a szövegrészeket. Mondhatnánk azt is, hogy a drámapedagógiai foglalkozások rejtett tanterve sokkal erőteljesebben hat, mint a deklarált, ha a drámapedagógia deklaráltan nem vállalná fel a személyiségfejlesztést, közösségfejlesztést.

Mindezek tudatában válik értelmezhetővé az, ahogyan többen egy folyamat részeként értelmezik és fogalmazzák meg a drámapedagógiai képzésen való részvételük motivációját:

„Szerintem azáltal, hogy felszabadultabb vagyok, boldogabb vagyok, tehát a kisugárzásom is pozitívabb, és ha az én kisugárzásom pozitívabb, akkor a gyerek is pozitívabb. Tehát mindenképp egy, egy láncreakcióról van szó. (...) Tehát ha egy kiegyensúlyozott pedagógus áll az osztály élén, akkor elviekben az a gyerek is kiegyensúlyozott lesz, (...) és fontos, hogy a tanító néni kiegyensúlyozott legyen, ahhoz pedig nagyon nagy segítséget nyújt szerintem egy ilyen kellemes légkörben feltöltődni, én úgy látom.” (46 éves tanítónő)

Árnyalatnyi különbséget tapasztalhatunk a fiatalabb (30 év alatti) vagy kevesebb szakmai és drámapedagógiai tapasztalattal rendelkező pedagógusok és az idősebb (30 év fölötti) vagy több szakmai és drámapedagógiai tapasztalattal rendelkező pedagógusok között a közvetlen és közvetet hatások értékelését illetően. A fiatalok és a drámával épp csak ismerkedők jellemzően több közvetlen hatást említenek („sok új játékot tanultam”), és kevésbé reflektív a viszonyulásuk a szakmájukhoz, szakmai fejlődésükhöz. Gyakran „csak” azért jönnek, hogy feltöltsék játéktárukat új játékokkal. Az idősebbek vagy régebb óta drámázók viszont sokszor inkább egymás társasága, a közös játék, a lelki feltöltődés miatt jelentkeznek.

„Elmegyek, játszok, és önző módon, nemhogy csak magammal foglalkozom, de ... és én érzem, én attól érzem jól magam, hogy akkorát, szóval hogy nevetek a helyzeten, hogy különböző dolgot ki hogy közelít meg, és hogy abból is meg lehet közelíteni. Maga az a nevetés, nem kinevetem azt az adott személyt, hanem azt a helyzetet, amire (ráismerek).” (45 éves tanárnő)

„Azt hiszem engem feltölt minden alkalommal. Nem feltétlenül használom és alkalmazom mostanság, de ahhoz, hogy a munkámhoz, amit csinálok, a kellő rugalmasságom meglegyen, és tudjak váltani, amikor kell, (...) ebben úgy segít.” (37 éves tanító)

Az elemzett öt fókuszcsoporthoz tartozó interjú épp az előbb említett különbségek miatt egészen másképp alakult, annak ellenére máshova kerültek a súlypontok, hogy az interjúnál ugyanazt a vázlatot használtam, ugyanazokat a témákat bontottuk ki. A 4. fókuszcsoporthoz tartozó interjúban, ahol főként pályakezdő, néhány éve pályán lévő pedagógusok voltak

az interjúalanyok, a súlypont főként a hétköznapi gyakorlatban megvalósuló szituatív tanulásra esett. Habár egyiküknek sem ez volt az első drámapedagógiai továbbképzése, nehezen tudták még megfogalmazni, hogyan is befolyásolja szakmai fejlődésüket a drámapedagógiával való találkozás. Ugyanakkor az idősebbektől eltérően mondhatjuk, hogy ők most nőnek bele abba a hagyományba, amit a Nagyvárad Drámaúhely az elmúlt 18 évben felépített (ez lesz elemezhető közösségi szinten). Többen már az egyetemi képzés során megismerkedtek a drámapedagógia szemléletével, vagyis nem olyan nagy a szemléletváltás számukra, mint azok számára, akik évekig hagyományos módszereket alkalmazva tanítottak. Ebben a csoportban volt a legnagyobb a lelkesedés az új játékok iránt, hiszen, úgy tűnik, az ő játéktáruk egyelőre a legüresebb. A „jövő héten kipróbálom a gyerekekkel” ebben a csapatban hangzott el legtöbbször. A tanulás, szakmai fejlődés ennek a csoportnak legtöbbször új technikák, eszközként használható játékok begyűjtését, esetleg saját csoportra való alkalmazását jelenti.

„Ezt az én csoportomra, tehát akár jövő héten is beválthatom, mert jó lesz. Vagy azok a játékok is, a rajzos játékok, vagy amik voltak pénteken, akkor is, ha iskolai szintű játék volt, biztos, hogy át tudom tenni az én csoportomra.”(26 éves óvónő)

Erre a módszertani felfrissülésre azonban a többi fókuszcsoport résztvevője is igényt tart, hiszen színesíthetik általa óráikat, megoldásokat találhatnak a problémás helyzetekre. A játékok alkalmazásában, kiválasztásában nagyobb tudatossággal találkozunk azoknál, akik már régebb óta vannak a pályán, vagy régebb óta drámáznak:

„Én mindig átgondolom, és kivetítem a saját csoportomra, vajon én ezt tudnám, akkor azon a gyereken vajon tudnék segíteni egy kicsit, esetleg bátrabb lenne, vagy hogyan tudnám jobban ösztönözni, én is mondtam, hogy rögtön kipróbálom, nem jegyzetelek, rögtön kipróbálom. Először saját magamon itt, és aztán a saját csoportomon.”(33 éves óvónő)

A játéktanulás alapvetően két stratégia szerint történik, de mindkettőben alapvető fontosságú a részvétel a játékokban. A gyűjtögetés stratégiáját

használók lejegyzetelik a játékokat, a drámafoglalkozások során történeteket, füzetekbe, mappákba gyűjtik, rendszerezik a használható anyagokat. Egyetlen olyan interjúalannyal találkoztam, aki ezeket a jegyzeteket később a tágabb közösség számára gyűjtemény formájában elérhetővé tette. Az egyéni erőfeszítés, amit saját és mások tudásának gyarapítása érdekében itt az interjúalany tett, messze meghaladta a többiek átlagát, akik inkább csak saját csoportjuk, osztályuk számára alakítják át az összegyűjtögetett játékokat, és folyamatosan felhasználó szerepben értelmezik magukat. Egy másik út a szakmai ismeretek elsajátítására a megélés stratégiája. Az ismételt részvétel itt azért válik fontossá, mert a gyakorlás része. A megélés stratégiáját követők tulajdonképpen a szituatív tanulást alkalmazzák, amikor újraalkotják, eljátsszák a megtanult játékokat.

„Én nem szoktam, és én nem tudok úgy, hogy én leírom a játékot, és én majd amikor készülök az órára, akkor hajtogatok egy füzetet, hogy keressem meg belőle, hogy melyik az, ami jó. Hanem én úgy gondoltam már az első pillanattól, hogy addig jövök, míg a részemmé válik minden játék, és amikor elolvasom a leckét, akkor nekem beugrik, hogy igen, azzal kell. És akkor azért kell mindig jöjjek, hogy gyakoroljak. Tehát hogy én azt érzem, hogy kell folyamatosan gyakoroljam, hogy annyira a részemmé váljon, hogy amikor már 20 éve fogok tanítani, majd 15 év múlva, majd milyen jó lesz nekem.” (27 éves tanárnő)

Jellemző, hogy azok, akik hasonló tanulás élményekről számolnak be, eleve nem tekintik a drámapedagógiában használt módszereket, technikákat, nézeteket valami egészen újnak, a számukra mindig is elképzelttől különbözőnek.

„Arra pedig arra kell rájöjjek így 20 év tanítás után, hogy tulajdonképpen szinte mindnyájan ösztönösen és zsigereinkből használtuk 1001 pillanatát vagy részét a drámának, vagy a foglalkozásoknak, még ha nem is volt nevén nevezve sok minden.” (40 éves tanítónő)

A drámapedagógiai szakmai alapismeretek elsajátításának hiányosságaira többször rávilágítottak az interjúalanyok, és igényként szinte minden csoportnál megfogalmazódott egy olyan képzési forma, ami ezeket a hiányosságokat pótolni tudná: a több éves formális egyetemi képzéstől a ha-

vonta tartandó szakmai szupervíziós csoportokig több ötlet felmerült. Mind-egyiknél hasonló volt azonban a résztvevők szerepe: újból csak felhasználói szerepben értelmezték magukat, ahol az egyéni erőfeszítés a részvételben kimerül. Ez nagyrészt magyarázható a pedagógusok túlterheltségével és azzal az a szervezeti háttérrel, ami a közoktatási intézmények mögött áll. A központi irányítás, a központból, „fentről” érkező utasítások és szabályozások világában még egy alapvetően alulról szerveződő szervezet kezelésében is nehéz a felelős egyéni erőfeszítések fontosságát észrevenni. (Ez viszont már átvezet a szituatív tanulás közösségi szintjére, amivel jelen tanulmányban nem foglalkozom.)

A pedagógusok sokkal inkább saját egyéni élethelyzeteik megváltoztatására, koncentrálnak, azoknak a lehetőségeknek a kiaknázására, amelyek saját jól-létüket biztosítják, biztosíthatják. Ennek köszönhető, hogy minden interjúban megjelenik a drámapedagógiai képzések energetizáló, önbizalomnövelő, gátlásoldó, felszabadító hatása. Egyrészt arról számolnak be a pedagógusok, hogy pozitív, elfogadó légkörben szakmailag és emberileg is feltöltődnek, ez a fajta energetizálás pedig a rugalmasság megőrzéséhez járul hozzá (mint az előbbi interjúrészletben), másrészt arról, hogy növeli az önbizalmat, önbecsülést.

„És lehet, hogy pont a drámapedagógiának köszönhetően váltam játékosabbá. (...)

Engem megváltoztatott ez a sok drámaképzés. És arra tanítom a gyerekeimet¹³ is, hogy merjenek és nyíljanak és merjenek megszólalni”
(38 éves tanítónő)

A „nem szeretek szerepelni”, „gátlásos, szorongó, visszahúzódó típus vagyok” motívumok kissé anakronisztikus módon folyamatosan megjelennek, minden interjúban legalább két-három pedagógus számolt be erről a tulajdonságáról, mint ahogy arról is, hogy gyerekek között egészen mást jelent mindez, ott nem zavaró, nem ijesztő. Az aszimmetrikus társas kapcsolatokban, ahol a pedagógusé az irányító, vezető szerep, legtöbbször nincs gond a megszólalással, a szerepléssel, viszont amint olyan helyzetbe kerül, amiben ő az alárendelt fél vagy egyenlő jogú partner, azonnal problematikussá válik önmaga felvállalása. A munkakörnyezet sajátos felépítettsége, a szimmetrikus kapcsolatok, a kölcsönösség hiánya, ami Bunch és

¹³ értsd: tanítványaimat

Schaufeli (2003) szerint a kiégés egyik oka, tovább fokozza ezt a bizonyos helyzetekre kiterjedő gátlásosságot. Az interjúalanyok sorra arról számolnak be, hogy a drámapedagógiai képzéseken teremtett helyzetek, azáltal, hogy aktívan részt kell venni egy jelenet felépítésében, hogy a kiscsoportos munkák nem adnak lehetőséget a kibújárásra a feladat és felelősség alól, épp azt pótolják ezeknek a pedagógusoknak az életében, ami a hétköznapiakban nagyrészt hiányzik: az élő, működő szimmetrikus kollegiális kapcsolatokat. (De ennek igazából a szituatív tanulás második, interperszonális szintjén lesz jelentősége.)

„Ezáltal, hogy megnyílsz ennyi ember előtt..., sok olyan játék van, amikor vagy kiscsoportokban vagy nagycsopotokban, de meg kell nyílnod, mert úgy hozza a helyzet. Ezért, tehát én azt éreztem magamon (...), hogy az önbizalmam is ezzel erősödik. Mert ahogy te¹⁴ mondtad, hogy a gyerekek között úgy nyíltan, vagy bátran tud játszani vagy felszabadul (az ember), de ez szerintem sokunkban még gát, hogy más előtt is te meg mersz, nem megszólalni, hanem bármit is. Hiába ez a szakmád, ebből élsz, de más, másfajta. És egy plusz önbizalom, énszerintem, nekem.” (40 éves óvónő)

Főként a fiatalokkal folytatott beszélgetésben jelent meg a megfelelési kényszer, mint gátló tényező ezekben a kommunikációs helyzetekben. A következő részlet, amely egy határozott fellépésű fiatal óvó néni szavait tartalmazza, épp azt szemlélteti, hogyan változtatja meg a képzésen szerzett önbizalom a világhoz, a „tekintélyes öregekhez” való hozzáállását, hogyan pozicionálja újra magát az őt körülvevő pedagógustársadalom szerkezetében, hogyan változtatja meg saját helyzetét:

„ezért így peda körökön¹⁵, meg hasonló dolgokon, már így ugye ott én voltam a kicsi, meg persze hogy féltem, és nem mertem, és most azt ..., és most ezek után azt hiszem, hogy ott is jobban ki merek majd állni, és megszólalni, mert itt bebizonyosodott az, hogy igenis képes vagyok

¹⁴ Visszaütalás egy másik interjúalany hasonló tartalmú mondatára

¹⁵ Pedagógiai körök: félévente megrendezett kötelező szakmai ülések, ahol egy megye vagy kisebb körzet minden hasonló tárgyat tanító pedagógusa jelen van, bemutató órákat néz meg, szakmai témákat boncolgat. Hatékonyságuk és hasznosíthatóságuk főként a pedagógiai kört vezető módszertanos pedagógus hozzáértésén múlik.

rá én is, és ez akkor ugye ez már olyan önbizalmat ad, hogy mások előtt is meg merek szólalni”. (22 éves óvónő)

Persze, a változtatás az előző részletben még csak terv, elhatározás. De megtörtént változásról, változtatásról is kaptam példát. Az az erős érzelmi megindultság, ami az alábbi interjúrészletet jellemezte, és ami főként a nonverbális jelek (hangerő, hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, a szünetek, a tekintet, arcjáték) szintjén volt érzékelhető egyértelműen jelzi, hogy a történés, amit csak burkoltan tár fel a mesélő, pedagógusi identitását határozza meg. Ha az előbb csak tervezett volt az újrapozicionálás, itt nyíltan meg is történt a szembeszállás a hatalommal, a hatalom képviselőjével.

„– Nem feltétlenül mertem kimondani dolgokat mostanáig. A ... az a, a finom hallgatóság voltam, aki jó, elkönyveltem, meghallgattam ott is, meghallgattam itt is.

K: Mikor, hol? Csak azért, hogy tisztázzuk, hogy ez most a drámán belül történik, vagy ...

– Nem (a drámaképzésen). De valószínű, hogy ennek a hatására is történt az, hogy mindannyiunkat bántó dolog miatt felálltam, és ennek ennek szót adtam. Ennek a blablabalhóú, értitek,¹⁶ nem, miről beszélek?

K: Tehát hogy vállalod a gondolataidat, meg a magad érzéseit?

– Igen, tehát ami engem zavar, azt már meg merem mondani, és függetlenül attól, hogy bármilyen háttérrel rendelkező atyáúristan is lehet, nem ... félre tudom tenni, azt, azt hogy esetleg félek. Tehát ... ezeket a félelmeket le tudom vetkőzni most már.

K: És ebben úgy érzed, hogy a dráma is (segített)?

– Mindenképp segített. Mindenképp segített. Legalábbis úgy érzem, hogy ...

K: Hozzájárult.

– (bólogatás, hogy igen) Nem, nem tehát hogy most már nem tudom szó nélkül hagyni azt, hogy rugdossanak.” (37 éves tanítónő)

¹⁶ A jelen lévők egy része személyesen jelen volt az említett esetről, mások, köztük én is előzetes elmondásokból ismerjük a helyzetet, amit itt nem részletezhetek. Az eset konkrétumai nélkül is érthető, értelmezhető a helyzet, amelyről a pedagógus beszél.

A történetet etikai okokból nem fedhetem fel annál jobban, mint ami az interjúban elhangzott, de az elemzés szempontjából nem is a történetnek van jelentősége, hanem annak a helyzetnek, amit vázol: egy hatalommal rendelkező, azzal visszaélő emberrel szemben megszólal az emberi önérték, legyőzi az alárendelt szerepéből (is) fakadó félelmeit, és kiáll a közösség érdekei mellett. Ehhez a tethöz pedig saját bevallása szerint olyan drámapedagógiai képzések során megélt élmények segítettek hozzá az interjúalanyt, amelyekről az előbbi interjúalanyunk is beszámolt. A képzeletbeli helyzetben megerősödött önbizalom, önérték képes valóságos helyzetben megnyilvánulni, változást előidézni.

A szituatív tanulás egyéni szintjén épp azt érdemes kiemelni, hogy a résztvevőkben magukban létrejön a változás. Vagyis a drámafoglalkozás minőségétől, témájától függően persze, olyan fogalmi váltások következnek be a résztvevők gondolkodásában, amelyek később is hatással lesznek rájuk. A komplex tanítási drámák lényege épp ez, hogy képzelt szituációban, képzelt szereplők bőrébe bújva valós érzelmeket vált ki, valós gondolatokat gerjeszt, sokszor stilizálva, a résztvevők érzelmi biztonsága érdekében a valóságos mindennapi életüktől eltávolítva mutat rá problémahelyzetekre, lehetséges megoldásokra.

„Általa (drámapedagógiai képzések) változik a személyiségem. Úgy érzem, hogy változtat rajtam, legalábbis én ezt szeretem benne. Olyan dolgokat gondolok végig, amiket azelőtt nem, olyasmit indít el bennem, amit lehet, ha a nem jöttem volna ide, nem indulna el. Azt szeretem, hogy dologozik bennem, és ez nem, nem közvetlen, hanem még utána is, ... és remélem, hogy a ilyen veszélyektől, mint hogy kiégés megment.” (40 éves tanárnő)

A kiégés és a kiégéssel való megküzdés, annak megelőzése is mint visszaható motívum jelenik meg az interjúkban anélkül, hogy konkrét kérdés utalna rá. Egyetlenegy interjúban nem merült fel a kiégés kérdése, azoknál a pályakezdő fiataloknál, akik néhány hónapja vagy néhány (4-5) éve vannak a pályán. A többi interjúban vagy másokon érzékelték interjúalanyaim a kiégés jeleit, (jellemzően azokon a kollégáikon, akik nem járnak drámapedagógiai képzésekre) vagy saját magukon. Ez utóbbi esetekből emelek itt ki kettőt, hiszen mindenki saját érzéseinek leghitelesebb forrása.

„Most viszont valóban egy olyan egy olyan élethelyzetbe kerültem, amikor úgy éreztem, hogy nekem szükségem van egy megerősítésre, egy olyan közösségre, ahol tényleg őszinte lehetek, ahol pozitív gondolatokat kaphatok az emberektől, úgyhogy azt hiszem, hogy a dráma gyógyíthat is valamelyest, hogyha az ember maga alatt van, vagy hogy is mondjam, nem vagyok éppen magam alatt, de vágytam a pozitív gondolkodásra, vágytam arra, hogy jól érezzem magam, és azért is tértem vissza hosszú idő után a drámához.” (46 éves tanító)

„Érzem, hogy szürkülök, és szeretném ezt a szürkülést gátolni játékokkal. Én szürkülök, mert sok a papírmunka, mert kicsi a fizetés, mert stressz, meg satöbbi (kezd elérzékenyülni a hangja), és ez a dráma egy kis világosság az életemben. Tehát a beszürkülés, a szakmai beszürkülés miatt (jövök).” (37 éves tanítónő)

A két interjúrészlet két különböző interjúból való, és láthatóan másképp élik meg az interjúalanyok a kimerültséget, máshogy reagálnak rá, a probléma tudatosítási szintje is egészen más, mint ahogy valószínűleg a kiégés foka is. Az viszont közös mindkettejükben, hogy tudják, de legalábbis sejtik, hogyan küzdhetnek meg a kiégéssel, nem nyugszanak bele ebbe az állapotba, hanem változtatnak rajta, megkeresik azt a szociális kapcsolathálót, ami biztonságot nyújt, ráadásul egy olyan tevékenységi formával összekötődve, amely növeli a magabiztosságot és az önbecsülést. Petróczi (2007) szerint a kiégés leküzdésében ezek meghatározó elemek lehetnek.

A drámapedagógiai képzések pozitív hatásai mellett problémahelyezeteiket is előhoztak az interjúalanyok, igaz csak egyetlen interjúban. Ez viszont épp az egyéni szinten megvalósuló szituatív tanulás hatékonyságával kapcsolatos, a drámapedagógiai foglalkozások veszélyeire, hiányosságaira hívja fel a figyelmet. A részvételen alapuló tanulás modelljét egy spirálmodell szemléltetheti a legjobban: a tevékenységbe való bevonódás mértéke meghatározza a tanulás minőségét, mélységét, ugyanakkor ismételt részvételre motivál. Minél meghatározóbb lesz az előző tevékenység során vagy folyamán létrejövő megértésbeli változás, annál nagyobb lesz a következőben az egyéni erőfeszítés, a bevonódás. A legtöbb interjúalany arról számol be, hogy minden képzés valami újat hoz számára, új helyzetekben új tanulást. Ez legtöbbször érthetetlen is a környezet számára:

R: Nekem az jutott eszembe, hogy most már a férjem, mindig kérdezi, hogy már megint mész? Már annyiszor voltál ilyen drámaképzésen, mit tudnak már ott annyi újat mutatni? Hát a tavaly is voltál, most ugyanazt meghallgatod még egyszer? És nem, mindig más, nem ugyanazt hallgatom. Egy évben kétszer is elmész ugyanarra a képzésre? Hát ő nem érti. És ez, hogy (...) mindig új. Tehát soha nem ismétlődik, nem ugyanarra a képzésre jövök. (28 éves tanítónő)

Megtörténik viszont az is, hogy a fentebb említett bevonódást a résztvevő tudatosan gátolja (mert úgy érzi visszaéltek a bizalmával, „ő megnyílt mások előtt, de megsebezték”), ilyenkor a megértésbeli változás a személyiségfejlődés szempontjából mindenképp felszínes marad. A személyes fejlődést érintő problémák távol tartása ugyanakkor nem gátolja a szakmai fejlődést, a szakmai fejlődés igényét. Éppen ezért jelennek meg újból és újból a képzéseken azok a pedagógusok is, akik úgy érezték egy-egy foglalkozás során, hogy megsebezték őket („óhatatlanul, ezeket a helyzeteket meg tudod úgy élni, hogy ebből te tanulj”). A következő interjúalany magas szintű reflexivitásról és nézőpontváltási képességről tesz tanúbizonyságot, amikor az átélt negatív helyzetet tanulási lehetőségként kezdi el értelmezni, elemezni:

„Azért eléggé ilyen bugyros bugyrokot járkáltam itt, akkor tulajdonképpen a megmutatott énem volt összevissza szurkálva, és onnan kezdve akkor lett egy olyan gát, amit nagyon-nagyon nehéz. Tehát embertől függ, mert van olyan ember, akinek nagyon könnyen megy, hogy azt mondja, hogy akkor ezt kihúzom, továbbmegyek, és kész. De van olyan ember, akinek nem. Ezért mondom, hogy milyen jó, ilyen szempontból, hogy pedagógusnak ezt ... ezt átélni, mert ugye egy gyerekekkel ugyanilyen dolgok történnek nap mint nap, tehát gyerekek millióival. (40 éves tanítónő)

Az interjú során mindvégig olyan támogató, bizalmi légkör uralkodott, ami lehetővé tette a résztvevők számára az őszinte megnyilvánulásokat. A mikroközösség, amire az interjúalany utal, körülbelül az a csapatnyi ember, akikkel az interjú folyik. Ennek a problémának a felszínre kerülése újabb szakmai kérdéseket vetett aztán fel az interjú során, ahol a drámafoglalkozás vezetőjének felelőssége, tudatossága, a drámapedagógiai foglal-

kozások felépítése került középpontba. A személyiségfejlődés és szakmai fejlődés motívumai az interjúkban éppúgy egymásba játszottak, mint a drámapedagógiai tevékenységek során.

KÖVETKEZTETÉSEK

Amint az az elemzésből többször is kiderült, a szituatív tanulás elméleti keretét használva nehezen lehet a három szintet (egyéni, interperszonális, közösségi) szétválasztani egymástól, a rétegek folyamatosan összecsúsznak, hatnak egymásra. Összefoglalásképpen elmondható, hogy az egyéni szakmai fejlődésben a drámapedagógiai képzések által kiváltott helyzetben kiemelt jelentőségük van a társas kapcsolatoknak, a többi résztvevővel való kommunikációnak, és annak a szakmai nézet- és eszközzrendszernek, amit a drámapedagógia képvisel. A foglalkozásokon való részvételezen a szinten mind szakmai, mind személyes téren meghozta a változást. Ez a változás azonban nem érhető el azonnal. Jellemzően azok a pedagógusok számoltak be lényegi változásokról, a szituáció megváltoztatásának képességéről, akik már több továbbképzésen vettek részt.

IRODALOM

- ABDAL-HAQQ, Ismat (1998): *Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory*. ERIC Digest. ERIC Identifier: ED426986
- BORDÁS Andrea (2011): Pedagógusok szakmai tanuló közössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon. *Magiszter* IX. évf.2. szám, 47–56.
- BORDÁS Andrea (2011b): *A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben*. In: Kozma Tamás - Pataki Gyöngyvér (szerk.): Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat (Minority Higher Education and the Bologna Process: The Case of Central Europe), Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, 199–214.
- BORDÁS Andrea (2012): *Valós igények teljesülése a "mintha" birodalmában. A Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely mint szakmai tanuló közösség*. In: Fóris-Ferenczi Rita - Demény Piroska (szerk.): Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban. Egyetemi Füzetek 13. Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó, 159–170.
- BROWN, John Seely – COLLINS, Allan – DUGUID, Paul (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Vol.18, Nr.1, 32–42.
- CEGLÉDI Tímea (2012): „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik.” – Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány). In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 159–232.
- COLE, Michael (2005): *Kulturális pszichológia*. Budapest, Gondolat.
- FOUCAULT, Michael (2000): *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Budapest, Osiris.
- FOULGER, Teresa (2005): Innovating Professional Development Standards: A Shift to Utilize Communities of Practice. *Essays in Education*. Vol.14 <http://www.usca.edu/essays/vol142005/foulger.pdf> Letöltés: 2014.01.11.
- GADAMER, Hans-Georg (2003): *Igazság és módszer*. Budapest, Osiris.
- GEERTZ, Clifford (2001): *Az értelmezés hatalma*. Osiris, Budapest, 194–227.
- HABERMAS, Jürgen (2011): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KARÁCSONY András (1995): *Bevezetés a tudásszociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

- LAVE, J. (1997): The culture of acquisition and the practice of understanding. In David Kirshner, James Anthony Whitson (eds.): *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey 17–37.
- LAVE, Jane – WENGER, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, Cambridge University Press.
- LIEBERMAN, A., (ed.) (1990): *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Bristol, Pennsylvania: Falmer Press (School Development and the Management of Change Series).
- LIEBERMAN, Ann – MILLER, Lynne (2008) (eds.): *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. London, New York, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- LITTLE, Judith Warren (1992): Teacher development and educational policy. In M. Fullan – A. Hargreaves (eds.): *Teacher development and educational change*. London and Washington DC, Falmer Press. 170–193.
- LOWERY, Norene Vail (2002): Developing reflective teachers in context. The Impact of Professional Development Schools. In: (Irma N. Guadarrama – John Ramsey – Janice L. Nath eds.): *Forging Alliances in Community and Thought. Research in Professional Development Schools*. Greenwich, CT Information Age Publishing
- OLIVIER, D.F. – HIPP, K.K. – HUFFMAN, J.B. (2003): Professional learning community assessment. In: J.B. Huffman – K.K. Hipp (eds.): *Restructuring schools as professional learning communities*. Lanham, MD, The Scarecrow Press.
- PITSO, Victor – MALIA, Mago (2013): Re-thinking Teacher Professional Development through Schön's Reflective Practice and Situated Learning Lens. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol.4/3., 211–218.
- POLÁNYI Mihály: (1994): *A személyes tudás I-II*. Budapest, Atlantisz.
- PUTNAM, Ralph T. – BORKO, Hilda (2000): What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, Vol.29/1. 4–15.
- ROGOFF, B. – LAVE, J. (Ed.). (1984): *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- ROGOFF, B. (1995): Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: J. V. Wertsch – P. del Rio – A. Alvarez (Ed.), *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 139–164.

- SAMARAS, Anastasia P. – FREESE, Anne R. – KOSNIK, Clare – BECK, Clive (Ed.) (2008): *Learning Communities in Practice*, New York Inc, Springer-Verlag.
- SCHAUFELI, W.B. – BUUNK, Bram P. (2003): Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In: M. J. Schabracq, J.A.M. Winnubst, C.L. Cooper (eds) *The Handbook of Work and Health Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd.
- STOLL, L., Bolam, R. – McMAHON, A. – WALLACE, M. – THOMAS, S. (2006): Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221–258.
- STOLL, Louise – LOUIS, Karen Seashore (2007): *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire, England, Open University Press.
- SWAN, K. – HOLMES, A. – VARGAS, J. D. – JENNINGS, S. – MEIER, E. – RUBENFELD, L. (2002): Situated professional development and technology integration: the CATIE mentoring program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (2), 169–190.
- TALIS (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest, OFI.
- VIGOTSKIJ, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Trezor Kiadó.